

**DO DISCURSO LITERÁRIO À PRODUÇÃO TEXTUAL:
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NAS ESTRATÉGIAS DO DIZER**

Anderson Souto
otuos@hotmail.com

1. Introdução

Nos últimos meses, pode ser acompanhar uma grande polemica, nos meios de comunicação, gerada pela distribuição de um livro didático de EJA às escolas públicas do país pelo MEC. O livro, de autoria coletiva, apresenta, no seu segundo volume, uma abordagem da variação linguística relacionada à variável sociocultural que, embora coerentemente embasada nas propostas dos PCN (1998) e do *Guia dos Livros Didáticos* (2011), tornou-se alvo de críticas contundentes por parte de jornalistas e de numerosa parcela da população. Tudo isso à revelia dos avanços dos estudos sociolinguísticos.

As críticas direcionadas ao livro, quiçá não lido, trouxeram à tona o fato de que ainda há uma distância considerável de uma concepção plural de ensino de língua, que identifique de modo mais próximo os perfis sociolinguísticos do alunado, e do professorado, e que dê conta de práticas sociais de letramento também plurais, de modo crítico.

A partir dessa conjuntura, este artigo torna-se pertinente, pois visa a refletir sobre a presença da variação linguística na produção escrita escolar, levando em conta esses dois dos pontos nodais do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, apresentará uma proposta de trabalho direcionada a estudantes das séries finais do ensino fundamental, partindo do estudo do texto literário, considerando o aspecto variacional da língua como estratégia intencional e expressiva, de modo a constituir uma prática significativa para o ensino da escrita.

Assim, reconhecer-se-á, no estudante, um “estrategista da linguagem”, um sujeito que organiza seu discurso conforme propósitos comunicativos (KOCH, 2006), para, com isto, assegurar-lhe inserção nos processos de letramento e de autoria.

O texto literário foi escolhido como ponto de partida por ser potencialmente rico na exploração dos recursos linguísticos. Como exemplo, foi selecionada uma crônica de Fernando Sabino, na qual um fato cotidiano é recriado literariamente, de modo que personagens e narrador

fazem as vezes de falantes reais numa interação situada, em que as circunstâncias exigem diversidade de modos de dizer.

Refletir sobre a variação linguística no texto literário contribui para que o estudante possa construir sentidos e atribuir verossimilhança ao texto de mesmo gênero que produzirá, “representando” a diversidade linguística no discurso de seus personagens e narradores, e também, a título de repercussão social, para que ele se veja como alguém que necessita variar sua linguagem nos diversos contextos. Desse modo, é necessária uma postura que considere todo falante um “poliglota em sua língua” (COSERIU, 1992) e que veja, no real falante culto, aquele que melhor consegue adaptar sua linguagem às diferentes interações (PRETI, 2004).

2. *Produção escrita e variação linguística nas práticas escolares*

O objetivo da educação linguística, explicitado nos PCN (1998), é a ampliação da competência comunicativo-interacional¹ dos estudantes (ANTUNES, 2003). No bojo dessa competência, ganham destaque a produção escrita e a diversidade de modos de dizer concernente à variação linguística.

A par desse objetivo, está a real necessidade de se considerar o texto como objeto e unidade de ensino (GERALDI, 1984), já que é no texto, seja oral seja escrito, que se concretizam os saberes elocucional, idiomático e expressivo dos falantes (COSERIU, 1992), componentes essenciais para as diversas atuações pela linguagem.

Em relação à produção de textos na escola, embora existam atualmente diversas reflexões sobre suas condições de produção, haja vista trabalhos de Pécora (1983), Geraldi (2006), Lemos (1988), Koch e Elias (2010) e os próprios PCN (1998), ainda pairam em nossas salas de aula alguns “descaminhos” que precisam ser (re)considerados ao ser proposta uma escrita como atividade discursiva, construtora de sentidos. Por conseguinte, cabe nesta reflexão uma questão lançada por Britto (2006, p.

¹ Entende-se o termo comunicativo-interacionais, aqui, de modo amplo, visto que engloba um conjunto de competências, ao qual Coseriu (1992) atribui o nome genérico de competência linguística, separando-a em: saber elocucional (conhecido também como enciclopédico), que é o falar em geral, correspondente ao saber das coisas do mundo, o conhecimento de mundo; saber idiomático (conhecido também como linguístico ou gramatical), que é o saber falar uma determinada língua; e o saber expressivo (conhecido como saber textual e / ou saber interacional), que corresponde à estruturação de textos nas modalidades oral e escrita, em diversas situações comunicativas.

117): “Para que tem servido o ensino de Português, se o estudante não “aprende” o domínio real da língua escrita?”

A escrita escolar tem-se constituído como reprodução de modelos previamente ditados, regida pelo juridismo¹, evidenciada em coerções (LEMOS, 1988), que tendem a inibir as experiências individuais dos estudantes, seu saber linguístico-expressivo, e as práticas de letramento de seu ambiente sociocultural, não as reconhecendo como válidas nem as considerando como oportunidade de evidenciar contradições que, se vislumbradas de modo crítico, podem enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

As coerções pelas quais passam a produção escrita dos estudantes são as mais diversas. São-lhes solicitados textos, muitas vezes, sem um interlocutor representado, somente para serem avaliados sob critérios gramaticais e ortográficos, sem um gênero determinado, sem função social. Em tais textos, a variabilidade de usos de recursos linguísticos é rechaçada em nome da imagem de uma língua homogênea, segundo a qual há apenas usos “corretos” e “incorretos”.

Essa postura tem desencadeado um processo de “falsificação das condições de produção de textos” na escola (PÉCORA, 1983), que se torna evidente nas inadequações presentes no discurso escrito dos estudantes (BRITTO, 2006), reveladoras de que a escola tem tornado o aluno um escrevedor, porém não lhe tem oportunizado incorporar práticas de escrita em seus usos rotineiros da linguagem.

Muitas dessas inadequações dizem respeito a determinadas “formas estereotipadas” que os estudantes empregam para se adequar ao discurso que ele julga “culto”, propagado pela escola, via professor. Há, com isso, uma burocratização da produção de textos, de modo que ela produza apenas “redações escolares”, um gênero profundamente prejudicado quanto à produção de sentidos, que existe apenas nas práticas de letramento da escola (ROJO, 2009).

Kock e Elias (2010) argumentam que o modo como a escrita escolar se dá evidencia a noção de língua, de sujeito e de texto que subjaz às práticas pedagógicas. A escrita é, dessa forma, concebida através de uma

¹ Entendido, segundo Azevedo e Tardelli (1998, p. 31) como um condicionamento velado do comportamento linguístico do indivíduo, através de relações autoritárias, cujo percurso vai do comando à obediência.

imagem de língua bem presente nos manuais didáticos de português, que, segundo Marcuschi (2002), é a de um instrumento de comunicação não problemático e homogêneo, que funciona de modo transparente, claro, uniforme, desvinculado dos usuários, deslocado da realidade, semanticamente autônomo e a-histórico.

Considerar a língua como inventário de formas e estruturas homogêneas e acabadas afeta, portanto, as condições de produção dos textos na escola e veicula a ideia de que a língua é única para todas as situações (instrumento apenas de comunicação), o que não a faz condizente com o uso e a realidade social.

Sob essas coerções, a escola tem ainda sido coercitiva em relação à variabilidade da língua (que lhe é inerente), já que sua abordagem é quase sempre restrita a apenas uma norma linguística, eleita como o bom português, a norma-padrão, em nome da prerrogativa de que se deve ensinar aos estudantes a variedade urbana culta da língua, para que eles saibam “falar e escrever corretamente”. No entanto, esse “corretamente” depende de variados fatores relacionados às práticas diversas do uso da linguagem e não apenas a regras das gramáticas prescritivas, que podem, dependendo do contexto, constituírem uso inadequado, inapropriado e incongruente.

Por conseguinte, há uma negação da variação linguística, que traz graves consequências para a produção escrita dos estudantes, pois, conforme Brito (2006), esta acaba por se dar numa arena de disputa entre seu saber linguístico intuitivo, marcado pela oralidade, pelo não formal, pelo “descolarizado” e a visão da língua escrita formal que a escola reproduz sem uma reflexão crítica, de modo pouco produtivo.

O discente de classe popular, ao chegar à escola, domina regras da modalidade oral em variedades não padrão, em níveis populares ou comuns e em estilos não monitorados ou pouco monitorados, distantes, em muitos aspectos, das variedades prestigiadas. É tarefa da escola, portanto, proporcionar-lhe meios para ampliar suas experiências linguísticas e seus recursos comunicativos em novos modos de dizer, para que ele possa assumir, através da linguagem, uma diversidade de papéis sociais, chegando a dominar, inclusive, recursos linguísticos de valor prestigioso na sociedade (BORTONI-RICARDO, 2004).

No entanto, essa mediação entre formas linguísticas prestigiadas e estigmatizadas por juízos sociais tem de ocorrer de acordo com uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2005), que valo-

rize o saber linguístico intuitivo dos estudantes, elemento de sua identidade, não de modo impositivo, a partir de uma postura que substitui qualquer uso do estudante considerado “errado” por regras constantes na norma-padrão como ocorre, muitas vezes, no ambiente escolar. A avaliação dos textos dos discentes mantém-se, nessa perspectiva, sob uma postura que rechaça a liberdade de escolha, para cada situação, das diversas formas de dizer, de acordo com a que melhor coaduna com o discurso, conforme projetos comunicativos.

3. *Variação: item fundamental da educação linguística*

Utilizar-se da diversidade dos recursos linguísticos, explorando as possibilidades do sistema, bem como conhecer diversas normas linguísticas faz com que o aluno amplie seu saber idiomático de modo mais espontâneo e aproprie-se de recursos expressivos diversos que podem conferir textualidade a suas produções escritas. A mera “encucação” de regras gramaticais anacrônicas e arbitrárias desrespeita as variedades e as identidades culturais.

Para Coseriu (2004), encontramos numa mesma língua histórica um diassistema – “unidade composta de variedades” –, uma diversidade de normas linguísticas caracterizadas por suas próprias variedades internas; o que equivale a dizer que uma língua nunca é homogênea, como preconiza a escola.

Essa heterogeneidade se constitui porque o homem, ser social, está inserido em uma determinada comunidade linguística, subdividida, por sua vez, em comunidades menores, com especificidades. Assim, a heterogeneidade, típica da constituição das normas, enfraquece a identificação da língua histórica¹ com a gramática normativa e também a classificação do desvio entre normas diversas como erro.

Segundo Preti (2003), a variação linguística é um complexo para o qual contribuem muitos fatores que só podem ser verificados na língua em uso. Há variações dialetais (falar caipira, carioca, etc), de nível linguístico (culto, popular etc.), de registro ou estilo de fala (monitorado, não monitorado), de modalidade (falada ou escrita), influenciadas ainda

¹ Língua constituída historicamente como unidade ideal e identificada como tal pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas, habitualmente, através de um adjetivo “próprio”: língua portuguesa, língua italiana, língua inglesa, língua francesa etc (COSERIU, 2004, p. 110).

por outras variáveis oriundas do falante (sexo, idade, estado psicológico) ou da situação (interacionais). Esse complexo se estabelece na relação língua-sociedade e não se manifesta de modo estanque, dicotômico, apresentando gradações que se configuram num continuum (BORTONI-RICARDO, 2004).

O ato linguístico de um único falante de qualquer estrato social e de qualquer região geográfica é marcado pela conjunção dessas variedades, dentro das diversas possibilidades de escolha, conforme a intenção, o ambiente, o tema, o interlocutor etc. Todo falante sabe sempre mais de uma língua funcional¹, isto é, transita entre variedades mesmo inconscientemente. Isso sempre ocorre no uso da linguagem (COSERIU, 1992).

Se a variação é própria do uso linguístico, cabe ressaltar a relevância de sua abordagem pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de ela estar sempre presente em qualquer dos conteúdos da disciplina, sobretudo na produção de textos. Acerca da variação linguística na escola e de sua relação com a produção de textos, se posiciona assim Uchôa (2000, p. 72):

Não se trata de ensinar, fique claro, o que os alunos já sabem (a língua oral informal de seu grupo social), mas de levá-los a refletir, também, sobre o seu uso linguístico. Com tal procedimento se estará abrindo caminho para o cotejo de variedades, iniciando deste modo os alunos na observação atenta e prática consciente da variação linguística, o que certamente os estimulará na produção de textos adequados e, pois, criativos a situações diversas, desenvolvendo assim o seu saber expressivo.

Desse modo, é necessário apontar para o estudante as diferenças nas variedades, mostrar como elas são estabelecidas e quais regras seguem, mobilizando um trabalho de compreensão desse fenômeno, numa postura de pesquisa de suas marcas linguísticas e de seus fatores condicionantes, flagrados no comportamento linguístico dos falantes em interação.

Essa pesquisa-ação deve privilegiar, através de múltiplas atividades, a identificação tanto de regras das variedades não padrão, quanto da norma-padrão, considerando o *continuum*, buscando conscientizar os estudantes dos valores sociais que a elas se atribui, compreendendo a im-

¹ Para Coseriu (2004), a língua funcional é a que se apresenta diretamente nos discursos (textos), ela é a técnica linguística que se dá nas três dimensões da variabilidade (num só dialeto, num só nível e num só estilo de língua).

portância do uso das formas da norma-padrão, necessário à desenvoltura nas práticas letradas valorizadas.

Outro aspecto importante da contribuição dessa perspectiva democrática é a luta contra o preconceito linguístico, cujo primeiro reflexo, no aluno, é a valorização do seu próprio falar. Ele passará a sentir-se mais identificado com sua norma, sem que o contato com a padrão lhe seja algo imposto e “alienígena”. Há mais significação quando se prega que tal forma foi usada não porque é “certa” e sim porque a intenção do autor a justifica, ou porque o gênero textual a exige, ou ainda porque a origem social do falante a determina.

Portanto, considerando todas as reflexões apresentadas, busca-se aqui contribuir para que os alunos se tornem “políglotas” em sua própria língua, como propôs Coseriu (1992), ideia ratificada por Preti (2004), para quem o falante culto não é aquele que se utiliza apenas da norma-padrão, mas aquele que melhor consegue adequar sua linguagem às diversas situações de interação.

4. Proposta de produção de textos: literatura e ensino

A narrativa literária apresenta-se como uma grande ferramenta para a exploração da variação linguística em sala de aula, onde nem sempre é possível a manipulação de *corpus* da modalidade falada da língua. Ela permite a (re)criação, de forma estética, da realidade extralinguística e linguística, em especial, da diversidade de usos dos níveis de língua e dos registros de fala.

Dino Preti (2003) é pioneiro nos estudos sociolinguísticos brasileiros que utilizam corpus literário em análises de variação linguística. Sobre a presença da oralidade e da diversidade linguística na prosa literária, o autor expõe que muitos prosadores, em distintas épocas da nossa literatura, usaram, para a constituição de suas narrativas, nos níveis dos narradores e, sobremaneira, dos personagens, a fala cotidiana, construindo diálogos escritos mais próximos à realidade falada de suas épocas, para extrair, dessa representação, efeitos expressivos da variabilidade da língua.

Além disso, Preti (2003) ressalta ainda que os escritores utilizam recursos que constroem, na prosa, a verossimilhança de diversas situações interativas, como resultado de grande reflexão, elaboração e planejamento. Para tanto, eles se valem da liberdade de escolha das variantes,

sejam características da linguagem culta, sejam da popular, como estratégia intencional, para realizar um projeto de dizer, estético, que busca justamente construir a ilusão de uma fala realística, o que não fere, de forma alguma, a ficcionalidade, já que é mimese seletiva da realidade.

Ademais, o texto literário é, segundo Coseriu (1987), o espaço em que a linguagem se mostra plena de funcionalidade, pois traz o máximo de exploração dos recursos linguísticos disponíveis virtualmente nos sistemas das línguas. Essa riqueza do texto literário representa a realidade em mundos possíveis, trazendo à tona a pluralidade linguística e social da própria realidade, já que, embora o texto não seja um “retrato” fiel da língua, não está dela tão distante, o que revela certa vivência do autor empírico, que é um ser instado numa realidade sócio-histórico-cultural de experiências linguísticas diversas (PRETI, 2003).

Tal exploração ressalta o poder que possui a linguagem de evocar realidades, componente de sua função evocativa, que é o ato de poder referir-se a algo, através da linguagem sem ser direto à sua realidade (COSERIU, 2007). Sobre a função evocativa da linguagem e seus efeitos estilísticos argumenta Martins (2003, p. 80):

A tonalidade emotiva de um grande número de palavras se deve a associações provocadas pela sua origem ou pela variedade linguística a que pertencem. São as palavras de poder evocativo, conforme as classificou Bally. São os estrangeirismos, os arcaísmos, os termos dialetais, os neologismos, as expressões de gíria, os quais não só transmitem um significado, mas também remetem a uma época, a um lugar, a um meio social ou cultural.

A autora considera essa expressividade evocativa apenas no nível léxico, porém esses usos dão-se nos níveis fônico, morfossintático e léxico-semântico da língua, evocando aspectos psicossociais importantes para a construção de sentido dos textos, na medida em que contribuem para a caracterização verossímil do universo ao qual estes se referem.

Nos textos, o emprego de determinada marca de um falar regional evoca uma dada região geográfica, assim como o de um nível de língua, evoca uma realidade sociocultural e o de um estilo de fala, uma situação comunicativa específica. Há em cada discurso criado literariamente, na fala de narradores e na de personagens, distintos modos de dizer, coerentes, portanto, com as diversas situações de interação esteticamente representadas, cujos fatores extralinguísticos são importantes: aspectos geográficos, socioculturais, psicológicos, entre outros.

Cabe, nesse enfoque, considerar, sobre a presença do texto literário nas aulas de língua materna, a intervenção de Geraldí (2003), segundo a qual esse texto serve de exemplo aos alunos não por ser “modelar” ou discurso “válido”, “autorizado” e “legítimo”, mas justamente porque explora diversos modos de organização textual, frutos de construções elaboradas com fins estéticos, que, refletidos, podem auxiliar o estudante a chegar às suas próprias estratégias de dizer e de textualizar.

É a partir desse panorama que se apresenta a seguir, como uma pequena ilustração, uma proposta de produção de texto que parte da leitura da crônica “Na escuridão miserável”, de Fernando Sabino, abordando as marcas variacionais presentes na textualidade e seus efeitos de sentido, resultados de um refinado processo de construção de comportamentos linguísticos, nos quais são cotejadas diversas estratégias, visando a, a partir disso, contribuir para o processo de construção da verossimilhança em textos do gênero crônica produzidos pelos estudantes, fruto de planejamento e de elaboração intencional.

Esse caminho, do texto literário à produção textual, segue a trajetória proposta pelos PCN de Língua Portuguesa (1998) “uso > reflexão > uso”. Refletindo sobre o uso, o estudante poderá compreender as estratégias abordadas, adquirindo competência para utilizá-las, subvertê-las, ampliá-las, redirecioná-las, conforme suas intenções. Esse percurso prevê a indissociabilidade entre leitura, análise linguística e produção textual.

4.1. Leitura e análise linguística do texto

NA ESCURIDÃO MISERÁVEL

FERNANDO SABINO

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar através do vidro da janela junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

– O que foi, minha filha? - perguntei, naturalmente, pensando tratar-se de esmola.

– Nada não senhor - respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

– O que é que você está olhando aí?

– Nada não senhor – repetiu. – Esperando o bonde...

– Onde você mora?

– Na Praia do Pinto.

– Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

– Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

– Como é o seu nome?

– Teresa.

– Quantos anos você tem, Teresa?

– Dez.

– E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

– A casa da minha patroa é ali.

– Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava roupa, varria a casa, servia a mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

– Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

– Você já jantou?

– Não. Eu almocei.

– Você não almoça todo dia?

– Quando tem comida pra levar, eu almoço: mamãe faz um embrulho de comida pra mim.

– E quando não tem?

– Quando não tem, não tem – e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos – um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês:

– Mas não te dão comida lá? – perguntei, revoltado.

– Quando eu peço, eles me dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse pra eu não pedir.

– E quanto é que você ganha?

– Mil cruzeiros.

– Por mês?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro, tomado de indignação. Meu impulso era voltar, bater na porta de tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

– Como é que você foi parar na casa dessa... foi parar nessa casa? – perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto. Ela disparou a falar:

– Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí no outro dia pediu a mamãe pra eu trabalhar na casa dela então mamãe deixou porque mamãe não pode ficar com os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, brigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se na escuridão miserável da Praia do Pinto.

(*Quadrante*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1968, p. 88-90.)

O professor pode mediar a leitura do texto considerando dois níveis distintos de análise: uma macroanálise e uma microanálise. Aquela objetiva levantar informações sobre fatores extralinguísticos apresentados pelo narrador acerca das personagens (nível sociocultural, sexo, faixa etária, escolaridade, papel social, rede de relações, personalidade etc), alheios à vontade destes, e também sobre as situações de interação estabelecidas no enredo. Esta objetiva levantar as estratégias empregadas nos usos linguísticos das personagens e suas marcas da variação que sofrem influência dos aspectos evidenciados na macroanálise, bem como os efeitos expressivos que adquirem, de modo a proporcionar a construção de sentidos do texto.

A crônica de Fernando Sabino serve a uma análise sociolinguística na sala de aula, pois busca retratar a realidade oral, construindo, esteticamente, a ilusão de que o leitor presencia um diálogo “real”, corrente no cotidiano. O autor utiliza processos fonéticos, morfossintáticos e léxico-semânticos, dentre outros, estilizando a linguagem com a finalidade de produzir determinados efeitos de sentido que, em cada caso, evocam ao leitor determinadas realidades.

Esse modo de elaborar a linguagem na crônica cria um pacto ficcional de verossimilhança com o leitor, ressaltando, na situação de interação entre as personagens, distintos níveis socioculturais, papéis sociais e faixas etárias, que se apresentam através de comportamentos linguísti-

cos variados coerentes com tais fatores. A linguagem, nesse sentido, é uma significativa “chave” para a leitura da crônica.

Na escuridão miserável causa no leitor efeito catártico, pois apresenta grande dramaticidade ao refletir sobre problemas sociais urbanos brasileiros. O autor aborda o tema do trabalho infantil e da desigualdade social que ferem aquilo “que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês”.

A história, que se passa na década de 50, mostra o encontro de um narrador-personagem, não nomeado, com uma menina “negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, (que) não teria mais que uns sete anos”.

O narrador se apieda da menina e lhe oferece carona para ir do Jardim Botânico, ambiente urbano nobre da cidade do Rio de Janeiro – fator determinante para o perfil sociocultural do narrador-personagem –, onde estavam, à favela da Praia do Pinto no Leblon, erradicada das cercanias do bairro na década de 60, espaço extremamente popular que “denuncia” a condição sociocultural da criança e a distinção entre os níveis linguísticos de ambos.

As personagens cumprem papéis sociais distintos e fazem parte de domínios discursivos também distintos, o que afeta seu trato linguístico. A presença de dois falantes de condições sociais diferentes confere ao grau de escolaridade importância relativa à variável social que determina seus comportamentos linguísticos.

Teresa é uma menina humilde, sem instrução, que vive em péssimas condições. Já o narrador-personagem possui melhores condições sociais, portanto, sua linguagem é, por isso, afetada. Provavelmente o narrador é um homem instruído, o que o faz apresentar maior desenvoltura no trânsito entre distintos estilos de fala, adaptando seu discurso à sua interlocutora.

A criança, percebendo o nível sociocultural do narrador-personagem, além do fato de ele ser um adulto, apresenta em seu falar traços linguísticos influenciados por essa situação: ela tenta adequar sua linguagem, apresentando poucas variações de estilo e utilizando marcas mais generalizadas, um pouco mais monitoradas, sobretudo sob influência do fator psicológico.

Essas marcas apresentam variação mais acentuada no nível de língua que no estilo de fala, oscilando entre o nível popular e comum, sendo

seu discurso, por vezes, monitorado. Embora, ela adapte sua linguagem ao interlocutor, não pode efetuar trânsito maior entre os diversos níveis de língua, como faz o narrador, pois sua interação social por meio da linguagem é rudimentar. O texto se apresentaria de modo inverossímil se sua linguagem apresentasse traços marcantes da variedade culta, por exemplo.

A narrativa, ao corresponder a figura do protagonista à do narrador, une os dois planos da narração: a enunciação e o enunciado. A história é vivida e contada por um só ente. É importante, a partir disso, separar os dois planos para compreender a linguagem em cada um deles, considerando a voz narrativa e a interação com Teresa:

Marcas linguísticas do discurso da personagem na posição de narrador	Efeitos de sentido
<p>“Eram sete horas da noite”: concordância do verbo ser com a expressão numérica.</p> <p>“Senti que alguém me observava”: presença do imperfeito.</p> <p>“enquanto punha o motor em movimento”: presença do imperfeito do verbo por.</p> <p>“olhos grandes e parados como os de um bicho a me espiar”: construção sintática da norma portuguesa.</p> <p>“encostada ao poste como um animalzinho”: regência incomum no uso corrente.</p> <p>“Inclinei-me sobre o banco”: predominância da ênclise.</p> <p>“feições de criança, esquálidas”: itens léxicos incomuns no uso corrente.</p>	<p>Essas marcas presentes na linguagem do narrador são prototípicas do nível culto da língua, cuja referência é a norma-padrão. Seu emprego configura a linguagem de alguém com um nível sociocultural elevado. Os exemplos, como a presença da ênclise e de itens vocabulares pouco comuns na linguagem corrente, permitem ao leitor situar a figura do narrador como alguém que possui maior lastro cultural que a criança com a qual interage.</p>

Marcas linguísticas do discurso do narrador na posição de personagem	Efeitos de sentido
<p>“O que é que você está me olhando?”: o uso de <i>o que</i> por <i>por que</i> e do marcador de foco <i>é que</i>.</p> <p>“Onde é que você mora?”, “Entra aí que eu te levo”: mistura de tratamento comum na linguagem informal rotineira.</p> <p>“Você não almoça todo dia?”: uso de <i>todo</i> por <i>todos</i>, traço comum na linguagem informal.</p> <p>“E quando não tem?”: emprego de <i>ter</i> por <i>haver</i>, uso corrente em linguagem coloquial.</p>	<p>São percebidos, na linguagem da personagem, traços representativos de um nível comum da língua, não monitorados, presentes em situações de informalidade. A exploração dessas marcas imprime efeitos de sentido que permitem ao leitor compreender que o narrador-personagem, por estar interagindo com uma criança humilde, numa situação de descontração, em que não há necessidade de maior monitoramento de sua expressão, adapta o discurso à interlocutora.</p>

Marcas linguísticas do discurso da personagem Teresa	Efeitos de sentido
<p>“Nada não senhor”: dupla negativa. “Hoje saí mais cedo. Foi jantarado”: item lexical <i>jantarado</i> por <i>jantarada</i>. “Quando tem comida pra levar, eu almoço”: emprego de <i>ter</i> por <i>haver</i>. “pode parar que é aqui moço”: <i>que</i> usado como conectivo geral. “e lá em casa é sete meninos”: concordância não correspondente à expressão numérica.</p>	<p>As marcas linguísticas da fala de Teresa situam-na entre o nível comum e popular da língua, causando efeitos que demonstram seu nível sociocultural. A criança, ao interagir com um homem desconhecido e de posição elevada na sociedade, apresenta, em seu falar, traços linguísticos do uso comum, que convivem com outros mais populares e mais estigmatizados socialmente.</p>

Os interlocutores travam um curto diálogo durante a viagem. O narrador sente-se afetado emocionalmente pelo fato de a menina, de apenas dez anos de idade, trabalhar como doméstica na casa de “uma patroa”, principalmente por ser em péssimas condições, já que nem comida lhe ofereciam. Esse impacto no narrador – fator psicológico – é preponderante para sua manifestação linguística.

Marcas linguísticas do discurso da personagem na posição de narrador	Efeitos de sentido
<p>“encostada ao poste como um animalzinho”: diminutivo de valor psicológico. “bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara”</p>	<p>O uso do diminutivo demonstra pena, compaixão do narrador-personagem pela menina, anunciando a influência psicológica que afetará a sua linguagem. A construção “meter-lhe a mão na cara”, que beira o baixo calão, e a expressão “tal mulher” aproximam os planos da narrativa e imprimem indignação à fala do narrador, que varia seu estilo justamente pela ira que o domina.</p>

Marcas linguísticas do discurso do narrador na posição de personagem	Efeitos de sentido
<p>“Patroa? Que patroa?” “Mas não te dão comida lá?” “Por mês?” “Como é que você foi parar na casa des-sa... foi para nessa casa?”</p>	<p>As expressões vão, num, crescendo, construindo o efeito de indignação que afeta a personagem em relação à situação degradante a que sua interlocutora é exposta. Essa indignação vai se adensando até que o narrador hesita em proferir um xingamento para se referir à patroa da criança, o que é marcado no texto pelas reticências.</p>

O diálogo, a princípio, flui de maneira pouco desenvolvida, monossilábica, por parte da menina, que estava acuada, com medo por ter aceitado carona de um homem estranho, aspecto psicológico também impor-

tante para compreender sua linguagem nessa situação específica de interação.

Marcas linguísticas do discurso da personagem Teresa	Efeitos de sentido
“Nada não senhor.” “Na Parai do Pinto.” “Tereza.” “Dez.”	As frases curtas, por vezes monossilábicas, representam respostas diretas que são muito comuns na linguagem de alguém que está amedrontada ou constrangida diante de um interlocutor com determinada posição social. A forma de tratamento <i>senhor</i> mostra o respeito pelo adulto desconhecido, classe social distinta da sua.

No entanto, quando a conversa flui e a menina não se sente mais ameaçada, ela desanda a falar, pois agora descontraída e está chegando a seu destino, onde se sente mais segura e protegida.

Marcas linguísticas do discurso da personagem Teresa	Efeitos de sentido
“Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí no outro dia pediu a mamãe pra eu trabalhar na casa dela então mamãe deixou porque mamãe não pode ficar com os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, brigado.”	Para evocar a situação de uma fala infantil atropelada e repetitiva, o autor lança mão da não pontuação do texto e da recorrência do vocábulo “mamãe”, causando no leitor a sensação de presenciar a fala de uma criança. Além disso, a mudança de tratamento de <i>senhor</i> para <i>moço</i> evidencia que o estranho não mais a ameaça. Ela está segura, próxima ao ambiente em que reside, logo, mais desenvolta, por isso o tratamento é menos formal.

O texto é permeado de características orais, que lhe conferem ve-rossilhança e revelam as intenções do autor de criar seus personagens e diálogos. A constituição linguística da obra busca, com isso, criar um efeito de realidade, sugerindo ao leitor a sensação de estar ouvindo uma conversa.

Todos os aspectos apontados são importantes para a compreensão do texto e da variação linguística presente nos modos de dizer das personagens. Constituem-se em diferentes marcas linguístico-textuais que apontam para essa variação, considerando seus fatores condicionantes. As ocorrências dessas marcas reafirmam o projeto estético de Fernando Sabino de retratar uma realidade, demonstrando-a na coerência entre os comportamentos linguísticos das personagens e os aspectos socioculturais, situacionais, etários, psicológicos etc que os influenciam.

O estudo da variação deve privilegiar, conforme os exemplos acima, identificação dos diferentes modos de dizer, considerando aqueles que representam diferentes dimensões das identidades sociais dos falantes (papel social, escolaridade, nível sociocultural, faixa etária etc) e aqueles decorrentes de especificidades das interações verbais (grau de intimidade com o interlocutor, situação formal ou informal etc).

Assim, será possível uma conscientização dos estudantes acerca dos usos linguísticos diversos, para a qual são necessárias posturas críticas que permitam ressaltar as escalas valorativas atribuídas pela sociedade a determinadas formas de expressão, decorrentes dos julgamentos de falantes que as taxam de “certas” ou “erradas”, “aceitáveis” ou “inaceitáveis”.

A crônica pode servir de mote para essa sensibilização e para discussões sobre preconceito linguístico e julgamento social das variedades. As manifestações linguísticas das personagens permitem gerar posicionamentos críticos sobre o prestígio e o estigma dos usos linguísticos. Socialmente, pessoas com baixo nível de escolarização, residentes em periferias dos centros urbanos, e que exercem atividades profissionais mal remuneradas que, como Teresa, dizem, por exemplo, “lá em casa é sete meninos”, tendem a ser vistas pejorativamente justamente pela forma como seu falar é avaliado. E isso não pode ser ignorado pela escola.

Ademais, será útil ao estudante encontrar na pluralidade de marcas linguísticas estilizadas na literatura o “reflexo” de nossa cotidiana necessidade de transitar entre diversos modos de dizer, bem como de seus fatores condicionantes. É importante ressaltar que, após a reflexão dessas variadas formas de expressão, o aluno de classe popular, por exemplo, terá a possibilidade de passar a se perceber não como alguém que se expressa de forma “errada”, mas como alguém que pode variar sua linguagem segundo o contexto.

4.2. Produção de texto

Após atentarem para meandros pelos quais, a partir do projeto estético do autor, aspectos extralinguísticos tendem a afetar a linguagem dos personagens e do narrador, causando distintos efeitos de sentido, os estudantes tornar-se-ão mais críticos em relação ao emprego de suas próprias estratégias para (re)criar por escrito a realidade oral nos textos do mesmo gênero que produzirão.

Poderão, por conseguinte, realizar pesquisas, em jornais, revistas ou em suas situações cotidianas sobre os mais variados assuntos, para construírem seus enredos. Em seguida, farão um planejamento estratégico, de modo a privilegiar as informações sobre personagens (origem geográfica, sexo, faixa etária, grau de escolaridade, condição social etc) que integrarão suas narrativas, bem como as situações de comunicação que as envolverão e a influência destes aspectos sobre suas linguagens.

Após tal etapa, produzirão crônicas aplicando suas próprias estratégias para apresentar trânsito entre as distintas variedades linguísticas dos diferentes personagens e narradores, mais ou menos próximas à norma-padrão, como recurso expressivo, com o objetivo de conferirem verossimilhança a seus textos. Farão, portanto, uso intencional dessas estratégias no processo de elaboração.

Esta proposta de produção de texto se estabelece de tal modo que requer uma mudança em relação à visão coercitiva da língua homogênea, bem como demonstra a estreita relação que pode haver entre leitura, variação linguística e produção de textos, rumo à aprendizagem de novas estratégias de dizer e ao domínio menos conflituoso da norma de prestígio social por estudantes de classes populares.

5. Considerações finais

A visão de língua e de texto que perpassa esta reflexão é a discursivo-interacional, segundo a qual o texto deve ser o lugar da interação entre os falantes de uma comunidade linguística, e estes, sujeitos ativos no processo interacional, isto é, agentes e construtores sociais, que constroem sentido de acordo com um agir estratégico (KOCH, 2006).

Desse modo, os estudantes são considerados “sujeitos estrategistas” da linguagem (KOCH, 2006, p. 19), produtores de textos e construtores de sentidos a partir de seu dizer, de seu lugar social, de suas experiências, sobretudo linguísticas. Assim, eles conferirão unidade e textualidade a seus discursos, pois o que se quer dizer e o como se quer dizer vai sendo construído conforme o texto vai sendo tecido, conforme o uso da linguagem vai se materializando, instaurando o efeito discursivo da auto-

ria¹, que “está presente em todo discurso, na origem de toda textualidade” (ORLANDI, 1985, p. 61).

Portanto, os alunos constituir-se-ão autores, que escolhem, dentre variados modos de se expressar, aqueles mais afeitos aos textos que pretendem organizar. Na produção de suas crônicas, em relação à diversidade de vozes e à variação linguística, escolhas estratégicas com o propósito de conseguir uma representação verossímil de diálogos, que se constituem como “pistas” para o leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEVEDO, Claudineia B.; TARDELLI, Marlete C. *Escrevendo e falando na sala de aula*. In: GERALDI, João Wanderlei; CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 117-126.

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. 2. ed. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

_____. *Competencia lingüística: elementos de la teoria del hablar*. Trad. Francisco Meno Blanco. Madrid: Gredos, 1992.

¹ Sobre autoria, Oliveira (2004) explicita que a função-autor instaura-se na origem de todo dizer, quando um “eu”, produtor de linguagem, estabelece a seu dizer, de modo subjetivo, peculiar, singular, textualidade e unidade. Esse é o processo de assumir-se autor, a partir de um lugar social determinado e de uma visão de mundo determinada, seja para a instituição escolar, seja para a sociedade.

_____. *Lições de linguística geral*. Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LE MOS, Cláudia T. Guimarães de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos. Vol. I. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 71-78.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DINÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo Calil. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.

PÉCOR A, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala – um estudo sociolinguístico do diálogo literário*. São Paulo: USP, 2003.

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SECRETARIA do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2010.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

_____. Texto e ensino: análise da variação linguística na narrativa literária. *Confluência*, nº 24. Rio de Janeiro: 2002, p. 83-97.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura (O caso de Rubem Fonseca)*. São Paulo: Cortez, 2000.